

Ertle, Christoph

Psychoanalytische Anmerkungen zum Handeln des Lehrers

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 32 (1983) 4, S. 150-157



Quellenangabe/ Reference:

Ertle, Christoph: Psychoanalytische Anmerkungen zum Handeln des Lehrers - In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 32 (1983) 4, S. 150-157 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-8267 - DOI: 10.25656/01:826

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-8267>

<https://doi.org/10.25656/01:826>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht

V&R

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Zeitschrift für analytische Kinder- und Jugendpsychologie, Psychotherapie,
Psychagogik und Familientherapie in Praxis und Forschung

Herausgegeben von R. Adam, Göttingen · A. Dührssen, Berlin · E. Jorswieck, Berlin
M. Müller-Küppers, Heidelberg · F. Specht, Göttingen

32. Jahrgang / 1983

**VERLAG FÜR MEDIZINISCHE PSYCHOLOGIE IM VERLAG
VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN UND ZÜRICH**

behavior, Vol. 6, Plenum Press, New York 1980. – *Meichenbaum, D.; Burland, S.; Gruson, L. & Cameron, R.*: Metacognitive assessment. Paper presented at the conference of the growth of insight, Wisconsin 1979. – *Meichenbaum, D. & Goodman, S.*: Clinical use of private speech and critical questions of its study in natural settings. In: *G. Zivin* (Hrsg.), The development of self-regulation through private speech. Wiley & Sons, New York 1979. – *Meijers, J.*: Problem-solving therapy with socially anxious children. Albasersdam, Amsterdam 1978. – *Newell, A. & Simon, H. A.*: Human problem solving. Prentice Hall, New Jersey 1972. – *Nisbett, R. & Wilson, J.*: Telling more than we know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 1977, 84, 231–259. – *Ojeman, R. H.*: Incorporating psychological concepts in the school curriculum. *Journal of School Psychology*, 1967, 3, 195–204. – *Petermann, F.*: Zwischen zwei Stühlen: Das Konzept der ‚Kontrollierten Praxis‘. Vortrag vor dem 1. Kongreß für Klinische Psychologie und Psychotherapie in Berlin, 1980. – *Philipps, J. S. & Ray, R. S.*: Behavioral approaches to childhood disorders, review and critique. *Behavior Modification*, 1980, 4, 3–34. – *Platt, J. J. & Spivack, G.*: Social competence and effective problem solving in psychiatric patients. *Journal of Clinical Psychology*, 1972, 28, 3–5. – *Platt, J. J.; Spivack, G.; Altmann, N.; Altmann, D. & Pelzer, S. B.*: Adolescent problem-solving thinking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974, 42, 787–793. – *Platt, J. J. & Spivack, G.*: The Means Ends Problem Solving Procedures Manual. Philadelphia: Hahnemann Medical College and Hospital. Unveröff. Manuskript, 1975. – *Putz-Osterloh, W.*: Blickbewegungsparameter und Daten des lauten Denkens zur Beschreibung und Erklärung des Problemlöseverhaltens bei Intelligenzaufgaben. In: *L. Eckensberger* (Hrsg.), Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim. Bd. 2, Hogrefe, Göttingen 1978, 284–286. – *Roberts, R. N.*: Private speech in academic problemsolving: a naturalistic perspective. In: *G. Zivin* (Hrsg.), The development of self-regulation through private speech, Wiley & Sons, New York 1979. – *Rubin, K. H.*: The impact of the natural setting on private speech. In: *G. Zivin* (Hrsg.), The development of self-regulation through private speech. Wiley & Sons, New York 1979. – *Rubin, K. H.*: The impact of the natural setting on private

speech. In: *G. Zivin* (Hrsg.), The development of self-regulation through private speech. Wiley & Sons, New York 1979. – *Schultz-Hencke, H.*: Der gehemmte Mensch. Stuttgart, 1947. – *Semmer, N. & Frese, M.*: Handlungstheoretische Implikationen für kognitive Therapie. In: *N. Hoffmann* (Hrsg.), Grundlagen kognitiver Therapie. Huber, Bern 1979. – *Seiler, T. B.*: Genetische Kognitionstheorie, Persönlichkeit und Therapie. In: *N. Hoffmann* (Hrsg.), Grundlagen kognitiver Therapie. Huber, Bern 1979. – *Sommer, G.*: Kompetenzerwerb in der Schule als primäre Prävention. In: *Sommer, G. & Ernst, H.* (Hrsg.), Gemeindepsychologie. Urban & Schwarzenberg, München 1977. – *Spivack, G. & Shure, M. B.*: Children's MEPS. Philadelphia, Community Mental Health Center at the Hahnemann Medical College and Hospital, 1972. – *Dies.*: Social adjustment of young children. Jossey-Bass, San Francisco 1974. – *Spivack, G.; Platt, J. J. & Shure, M. B.*: The problem-solving approach to adjustment. Jossey-Bass, San Francisco 1976. – *Toner, I.; Moore, L. & Ashley, P.*: The effect of serving as a model of self-control on subsequent resistance to deviation in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1978, 26, 85–91. – *Toulmin, S.*: The Mozart of Psychology. New York Review of Books, 1978, 25, 50–56. – *Tversky, A. & Kahneman, D.*: Availability: A heuristic for judging frequency and probability *Cognitive Psychology*, 1973, 5, 207–232. – *Vygotsky, L. S.*: Denken und Sprechen. Fischer, Frankfurt 1969. – *Ders.*: Mind in Society: The development of higher psychological processes. In: *M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner & E. Seuberman* (Hrsg.), Soviet Psychology. University Press, Cambridge 1978. – *Wagner, A. C.; Utten-dorfer-Marek, I.; Weidle, R. & Maier, S.*: Erfassung von Handlungsstrategien im Unterricht mit Hilfe des nachträglichen lauten Denkens. In: *L. Eckensberger* (Hrsg.), Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim, Bd. 2, Hogrefe, Göttingen 1979. – *Weltner, K.*: Information und Struktur von Sachverhalten im Kontext des Lernens und Lehrens. In: *W. Reulecke* (Hrsg.), Strukturelles Lernen. Hoffmann & Campe, Hamburg 1977, 14–37.

Anshr. d. Verf.: Dr. Gerhard Lauth, Universität, Ammerländer Heerstr. 67–99, D-2900 Oldenburg.

Psychoanalytische Anmerkungen zum Handeln des Lehrers

Von Christoph Ertle

Zusammenfassung

Lehrer sind in ihrem Berufsalltag mit verhaltensauffälligen Kindern z.T. besonders intensiven psychischen Belastungen ausgesetzt. Sie sind deshalb schnell bereit, nach „schlüssigen“ Hilfen und Entlastungen zu rufen. Notwendig ist deshalb längerfristige Supervision. Wo dies aus äußeren Gründen nicht möglich ist, bietet sich das hier vorgestellte praktische Modell an. Lehrerstudenten werden während des Schulpraktikums in das Verständnis des Umgangs mit dem eigenen Verhalten eingewiesen. Theoretisches Modell ist Gruppenarbeit im Sinne Michael Balints und die Psychoanalyse S. Freuds.

1. Vorüberlegungen

Die vergangenen Jahre haben der Pädagogik einen gewaltigen Stoß ans Ruder ihres bis dahin eher gemächlich dahinfahrenden Schiffes gebracht; eine bisher kaum bekannte Fülle an Forschungsideen und speziellen Fragestellungen, an Ausbildungsgängen und Beschäftigungsfeldern erwuchs und hat heute unter dem Eindruck gedämpfter Erwartungen an die Bildungspolitik vielleicht von ihrer vordrängenden Intensität verloren, kaum aber an Vielseitigkeit einge- büßt.

Besonders deutlich wird dies in der Didaktik. Sie hat sich, nach einer Zeit des Ausgeschlossenseins von der

wissenschaftlichen Begründung und Fortentwicklung – und dies heißt Verzicht auf Genauigkeit der Sprache, Notwendigkeit der Definition und Zuweisung der Einzelaussagen in einen theoretischen Bezugsrahmen¹ – sehr bereit auf die inzwischen offensive Erziehungswissenschaft zubewegt, wobei sie mit ihrer großen Aktivität fast ein wenig den Eindruck erweckt, als wollte sie ihre Herkunft, nämlich die biedere Formalität der Präparanden und Lehrerseminare, als unstandesgemäß für eine Liaison mit der angesehenen Erziehungswissenschaft überdecken. Es herrscht nach wie vor der Glaube an eine objektive Unterrichtswissenschaft, ihr hat sich die Didaktik verschrieben, mit Haut und Haaren, und was dann in der Folge an Zahlen und Meßdaten, an „Licht und Akustik“, Medien und Programmen auf sie zukam, trug Züge eines riesigen Spektakels und trägt sie bis heute noch.

2. Theorie

Es ist nicht gut, in Hochmut auf diese Etappe methodisch und auch in ihren pädagogischen Zielen z.T. nur unklar bestimmten Projekte herabzusehen; immerhin haben sie es vermocht, Anstöße zu vermitteln und nun, da der Flug in die Wolken auf die Erde zurückführte, ist zu fragen, wovon sich Pädagogik, Schulpädagogik und Didaktik leiten lassen könnten und wie sich ihr Handeln begründen ließe, theoretisch verständlich und in der Lehre an künftige Pädagogen zu vermitteln wäre. Dies wirft zugleich die Frage nach der Belegbarkeit pädagogischer Aussagen auf; denn selbst wenn gegenüber dem Objektivitätskult Vorbehalte angebracht sind, ist die Pädagogik damit ihrer Aufgabe nicht ledig, auch unter veränderten Bedingungen begründet zu argumentieren und zu handeln, schon um vor sich selbst nicht nur mit der Fackel der Überzeugung in der Hand und glühenden Worten auf den Lippen dazustehen. Vielleicht kann der Weg im Gegensatz zu einer sogenannten objektiven, allgemein überprüfbaren Richtigkeit über ein Verständnis von Wahrheit gehen, das sich auf einer auf „interpersonalem Konsens beruhenden Wahrheit“, verstanden als Richtigkeit im Sinne von „Erhaltungs- und Wachstumsbedingungen“ (F. Nietzsche, C.F. v. Weizsäcker), aufbaut, was dann eine situative wie geschichtlich bedingte Relativierung dieser „Wahrheiten“ einschließt. Ausführlich mit dem Problem der Wahrheitsfindung im psychoanalytischen Prozeß hat sich W. Loch beschäftigt. Die Auswirkungen auf das pädagogische Denken sind weitreichend – sie können hier nur genannt werden².

In jüngster Zeit hat die Diskussion um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik Fortführung und Vertiefung gefunden, zugespitzt auf die Frage nach dem Sinn eines szientistischen Selbstverständnisses der Wissenschaft

von Unterricht. Es mag bei dieser Auseinandersetzung zwischen W. Flitner, J. Derbolav u.a. um z.T. voneinander abweichende Positionen gehen – „wissenschaftsorientierter Unterricht“ oder „Verwissenschaftlichung der Schule“ sind die Schlagworte – im ganzen vertreten diese Autoren aber das Konzept einer dringend wieder klar zu markierenden allgemeinen Menschenbildung als Aufgabe der Jugend-schule. Diese könnte, zumindest im Sinne von W. Flitner, verhindern, der von einer „generellen Verwissenschaftlichung der Schule getragenen Schulpädagogik die Schleusen zu öffnen und die Informationsströme jener weltweiten Forschungsgebilde in das schmale Flußbett des Unterrichts einströmen zu lassen. Dies kann zwar das Lehrgespräch punktuell geistvoll und reich machen, aber auch die Ökonomie der Schule auflösen und die Lebensorientierung, die sie anstrebt, chaotisch machen“³. Und in diesem Zusammenhang spricht W. Flitner aus, wovon manchen die Ohren gellen mögen: „Die alte Heimatkunde ist stofflich z.T. überholt. Ihr didaktisches Prinzip, wenn es rein aufgefaßt würde, wäre aktuell und produktiv wichtig, gerade in der Sphäre der von der Reizüberflutung und den vagen Informationsmassen verwirrten Kindern, denen ein ruhiges Anschauen, sinnendes Beobachten und realistisches Denken schwerer wird als den spärlich informierten, nur weniger angereizten Kindern früherer Generationen“⁴. Wir müssen uns mit dieser Skizze begnügen, zumal das Problem der Stofffülle uns hier nicht ausführlich beschäftigen soll. Immerhin hat Flitner u.a. die oftmals preisgegebene vielfache Verwobenheit von Stoff und Verfahren, von Auswahl des Lehrguts und Vermittlung des Wissens, von Inhalt und Weg ins Gedächtnis zurückgerufen und damit an die mahnenden Worte M. Wagenscheins erinnert, die Pädagogik habe das Kind wieder zum „Herrn seines Wissens“ und das heißt wohl auch zum Herrn seiner Erkenntniswege zu machen.

Die Versuche konsequenter Vermittlung dieser beiden Seiten des Lernprozesses, vor allem der Klärung des methodischen Weges sind relativ bescheiden, immer wieder triumphiert die Aufteilung in kognitive und emotionale, oft noch soziale Faktoren, die dann einzeln ermittelt, schließlich zusammengefaßt werden sollen; Aufteilung und getrennte Erfassung werden als Indiz für Wissenschaftlichkeit angesehen. Dieses Denken in der Aufteilung mag solange gutgehen, als Kinder dem Lernen aufgeschlossen gegenüberstehen, doch wo ist dies der Fall? Es scheitert spätestens dann, wenn Kinder, mit denen es diese Didaktik zu tun hat, Lernen und Annehmen von Stoff, Verhaltensnormen und allgemeine Lebensnormen der Schule verweigern und dagegen vornehmlich störend oder schweigsam opponieren. An dieser Stelle geht es dann zugleich auch um die berufliche Identität des Lehrers und um sein Selbstverständnis als Pädagoge. Hier reichen die Kriterien einer allgemeinen Entwicklungspsychologie nicht aus, sie gehen von statistischer Relevanz und durchschnittlichen Erwartungen aus, einem Instrumentarium, das gravierende Abweichungen nicht zu erfassen erlaubt und schon gar nicht die Beziehun-

¹ A. Elitner, Sprache und literarischer Stil in den Sozialwissenschaften und in der Pädagogik, in: Z.f.Päd. 23 (1977), S.4 oder in der Aussage von H. Blankertz – Distanz und Unterscheidung (vgl. H. Blankertz, Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie), in: Z.f.Päd. 24 (1978), S. 173.

² Vgl. W. Loch, Der Analytiker als Gesetzgeber und Lehrer, in: Psyche 28 (1974), S. 455.

³ W. Flitner, Verwissenschaftlichung der Schule, in: Z.f.Päd., 23, 1983 ⁴ W. Flitner, a. a. O., S. 952.

gen in einer Schulklasse plausibel klären hilft. Aber auch die von der allgemeinen Pädagogik vorgelegten typischen Verhaltensbeschreibungen wie es z.B. in den Arbeiten von O.F. Bollnow zum Ausdruck kommt, helfen nur in einem ersten Ansatz weiter; eine vorzügliche Einstimmung in eine Schulstunde bietet noch keinen zusammenhängenden Sinn für längerdauerndes Arbeiten in der Klasse, wo subjektive Nuancen innerhalb eines Handelns mit Kleingruppen die Basis für Unterricht schlechthin bilden.

Die größte Spannweite hat ohne Zweifel die Sonderpädagogik entwickelt, als sie nicht nur andere wissenschaftliche Disziplinen in Dienst nahm, sondern z.T. auch auf lange Zeit vernachlässigte Bereiche der allgemeinen Erziehung aufmerksam machte. Zwar überwiegt noch immer die Spezialisierung in ihrer wissenschaftlichen Entwicklung, doch gibt es, vor allem in der Verhaltensgestörtenpädagogik auch Tendenzen der Verbindung von allgemeiner Didaktik mit sonderpädagogischen Elementen. Dies aber läßt zugleich auch Aussagen über die Theorie solcher Pädagogik zu: auffällige Kinder sind nicht mit Krankheiten behaftet, die sie zu andersartigen Geschöpfen machen, sondern Auffälligkeiten sind Abweichungen von einer allgemeinen Erwartungs- und Bewertungsebene

- was die *Dauer der Auffälligkeit*, – was die *Intensität des als störend empfundenen Verhaltens* anbelangt,
- und was die *Sprunghaftigkeit von Interesse*, partieller oder genereller Leistungsfähigkeit und Offenheit einerseits, Apathie und Zerfall von Fertigkeiten andererseits anbelangt.

Solche Kinder sind also nicht auffällig wie andere Kinder körper- oder geistigbehindert sind, *sondern schwierig in besonderen Lebenslagen*. Des weiteren muß man sich klarmachen, daß Auffälligkeiten nicht Ergebnis einmaliger traumatischer Eindrücke sind, sondern auf komplizierten innerpsychischen Verarbeitungen (psychische Realität) beruhen. Auffälligkeiten, z.B. Nichtlernenwollen, muß bei aller Bedeutung *biographischer Faktoren* in der Genese auch als Antwort auf *aktuelle Situationen* verstanden werden, z.B. als Antwort auf den Aufforderungscharakter des Lernangebots, auf die Umstände und Begleiterscheinungen seiner Präsentation durch den Lehrer, auf die Situation in der vorangehenden Unterrichtspause im Schulalltag. V. Schmid setzt m.E. da treffend an, wo er davon spricht, der Verhaltensgestörtenpädagoge habe vom Aktuellen und Nächstliegenden auszugehen und naheliegende Sinnstiftungen nicht mit Erklärungen aus der fernen Biographie zu erschlagen⁵. Solche Überlegungen sind keinem speziellen Schultypus allein zuzuordnen, sondern sie ergänzen allgemeine pädagogische Überlegungen.

Die Theorie solchen Verständnisses von Pädagogik leitet sich wesentlich von einer Auffassung menschlichen Erlebens und Verhaltens her, bei der es absolut feste Verhaltensmuster und einfach erlernte Vorstellungen nicht gibt. Vor allem unterscheidet sie sich von anderen anthropologischen Modellen dadurch, daß sie „innere Themen“ für Verhalten und Handeln mitbestimmend ansieht. Entschei-

dende Bedingungen für Entstehen von Auffälligkeiten und zugleich auch für Verschwinden von Auffälligkeiten bis zum „normalen Verhalten“ sind demnach als Aufeinandertreffen der Ausläufer innerer Themen mit äußeren Anlässen, Erlebnissen, Eindrücken, Beobachtungen anzusehen.

Wir haben in unserer Arbeitsgruppe im Fachbereich Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Reutlingen dafür den Begriff der Situation bzw. der Situationsanalyse gewählt. Wir fragen dabei: Unter welchen äußeren Bedingungen ist dieses oder jenes Verhalten möglicherweise zustande gekommen und wie ist es veränderbar geworden? Auf welche Interventionen hin, verbal oder über eine vorgelegte Aufgabe, strukturiert oder weniger gegliedert? Unter diesem Gesichtspunkt ist eine genaue Kenntnis der Biographie etwa als Basis für pädagogisches Handeln zumindest am Anfang gar nicht entscheidend wichtig. Wir haben uns seit dem Beginn der Arbeit in Reutlingen im Jahre 1969 entscheidend von der Psychoanalyse S. *Freuds* leiten lassen.

Ganz zu Beginn wirkte in unserer Betrachtung noch die Faszination nach, die A. *Freud* und H. *Zulliger* durch ihre Fallbeschreibungen aus der Kinderpsychotherapie ausgelöst hatten. Die Pädagogik rückte damit relativ nahe an ausgesprochen therapeutische Formen, wie man weiß, eine Annäherung mit mancherlei Problemen. Ein erster Vorstoß zu einer weitangelegten pädagogischen Konzeption der speziellen Lehrerbildung war dann das gemeinsam von den Autoren G. *Bittner*, C. *Ertle* und V. *Schmid* erstellte Gutachten für den Deutschen Bildungsrat über „Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern“⁶. Hier wurden Verhaltensauffälligkeiten in der Schule als psychodynamisches Phänomen deutlich gemacht, die Notwendigkeit von Lehrerfortbildung und Praxisanleitung durch Arbeitsgruppen im Sinne von M. *Balint* begründet und die längst überfällige Begriffsbestimmung getroffen, wonach zwischen einer „Therapie in engerem Sinn“ und einer „Therapie in weiterem Sinn“ gesprochen werden kann; „Therapie in engerem Sinn“ meint Psychotherapie, in der Regel tiefenpsychologische Verfahren. Nach der Absteckung dieses Rahmens, bei dem die gedankenleitende Frage nach der Psychoanalyse und ihrer Anwendbarkeit im Feld der Pädagogik u.a. die eben angedeuteten Akzente setzte, ging man daran, diese Inhalte im einzelnen herauszuarbeiten und zu bestimmen. Es gibt in den Arbeiten *Freuds* eine ganze Reihe von Hinweisen auf den Zusammenhang von Psychoanalyse und Pädagogik, mehr noch auf die Unterschiede zwischen beiden. Im Vorwort zu A. *Aichhorns* berühmten Buch „Verwahrloste Jugend“ schreibt S. *Freud*: „Sein Verhalten (Aichhorn d. V.) gegen die Pflegebefohlenen entsprang aus der Quelle einer warmen Anteilnahme an dem Schicksal dieser Unglücklichen und wurde durch eine intuitive Einführung in deren seelische Bedürfnisse richtig geleitet. Die Psychoanalyse konnte ihm praktisch wenig Neues lehren, aber sie brachte ihm die klare theoretische Einsicht in die Berechtigung

⁵ V. Schmid, Verhaltensgestörtenpädagogik, in: *Sonderschule verhaltensgestörten Kindern*, Sonderpädagogik 4, Stuttgart ²1977, in Baden-Württemberg, Sonderheft 1976, S. 31 f.

⁶ G. Bittner, C. Ertle, V. Schmid, Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern, Sonderpädagogik 4, Stuttgart ²1977, S. 13 ff.

seines Handelns und setzte ihn in den Stand, es vor anderen zu begründen.“⁷ An anderer Stelle schreibt *Freud*: „Die Erziehung hat also ihren Weg zu suchen zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens. Wenn die Aufgabe nicht überhaupt unlösbar ist, muß ein Optimum für die Erziehung aufzufinden sein, wie sie am meisten leisten und am wenigsten schaden kann. Es wird sich darum handeln zu entscheiden, wieviel man verbieten darf, zu welchen Zeiten und mit welchen Mitteln. Und dann hat man noch in Rechnung zu setzen, daß die Objekte der erzieherischen Beeinflussung sehr verschiedene ... Veranlagungen mitbringen, so daß das nämliche Vorgehen des Erziehers unmöglich für alle Kinder gleich gut sein kann.“⁸ Und schließlich ein bemerkenswertes Zitat aus dem gleichen Zusammenhang: „Ich sagte Ihnen, die Psychoanalyse begann als eine Therapie, aber nicht als Therapie wolle ich sie Ihrem Interesse empfehlen, sondern wegen ihres Wahrheitsgehalts, wegen der Aufschlüsse, die sie uns gibt über das, was dem Menschen am nächsten geht, sein eigenes Wesen, und wegen der Zusammenhänge, die sie zwischen den verschiedensten seiner Betätigungen aufdeckt.“⁹

In diesen Aussagen sind wesentliche erzieherische Überlegungen enthalten, für die, abgesehen vom Geleitwort für Aichhorns Buch¹⁰, zwar kein ausdrücklicher analytischer Theoriebezug hergestellt wird, die aber andererseits in einen lockeren Rahmen der Psychoanalyse zugeordnet, auftreten, so daß man, *Freud* weiterführend, fragen kann, wie denn diese pädagogischen Überlegungen mit Hilfe der Psychoanalyse zu realisieren wären. Im Grund spricht *Freud* bereits von der Situationsangemessenheit des pädagogischen Handelns, denn er nennt den *Wahrheitsgehalt*, den die Psychoanalyse über die Therapie hinaus haben kann (man wird sie gleichermaßen für das Feld der Pädagogik in Anspruch zu nehmen haben) und im *Aichhorn*-Vorwort ist sogar ausdrücklich vom *pädagogischen Handeln und dessen Begründung* die Rede. Allerdings warnt *Freud* auch sehr deutlich: Psychoanalyse und Pädagogik sind nicht das gleiche; Psychoanalyse ist als „psychoanalytische Beeinflussung“ an ganz bestimmte „Voraussetzungen“ gebunden¹¹, die man als „analytische Situation“ zusammenfassen kann. Man wird heute dies ohne Zögern zum Begriff des Setting erweitern dürfen und darauf hinweisen, daß mit der in der Gegenwart häufig beobachtbaren Idee von der Anwendung der Psychoanalyse im sozialen Feld oft zugleich auch eine gründliche Besinnung auf die schon von *Freud* geforderten „bestimmten Voraussetzungen“ nötig ist. *Bittner* konnte zeigen, daß diese Verpflichtung auf eine Übereinstimmung von Handlungsrahmen und Interventionen z.T. nur unzureichend bedacht wird: verändert man den Handlungsrahmen, dann hat man die Instrumente

mitzuverändern. Diese Erinnerung *Freuds* erscheint heute um nichts weniger angebracht¹².

Wie also könnte eine Pädagogik aussehen, die sich von der Psychoanalyse anleiten läßt, der *Freud* selbst eine Reihe wichtiger Überlegungen mitgegeben hat und die vor allem im sozialen Feld der Schulklasse, dort also, wo andere Voraussetzungen als im strengen Couch-chair-setting herrschen, wirksam sein könnte? Zweifellos *zunächst* in sorgfältiger Beobachtung der Erkenntnis der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, wie sie von A. *Freud* und vielen anderen ausführlich entwickelt wurde; *sodann* in einer gründlichen Bestandsaufnahme von Faktoren, die pädagogische Institutionen bestimmen, günstig und auch krankmachend. Hier stünde die Theorie der Psychoanalyse als allgemeine psychologische Theorie im Hintergrund. Gibt es aber auch eine Anleitung in unmittelbarem Handlungsbereich?

3. Beispiele

Ich möchte dieser Frage an Beispielen aus der Schulpraxis des Fachbereichs Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Reutlingen nachgehen und daran theoretische Überlegungen knüpfen.

Innerhalb eines Praktikums stellte sich folgende Situation ein.

Fr. K. hielt die 1. Stunde in einem 4. Schuljahr, und da die Kinder sie und sie die Schüler nicht kannten, wollte sie sich vorstellen. Geplant war, den Namen zu nennen, den Wohnort und die Information, daß sie zusammen mit den anderen Lehrerpraktikanten an den folgenden Mittwochvormittagen vom November bis Februar Unterricht halte.

Nach dieser Vorstellung wollte sie zum Stundenthema übergehen. Die Schüler waren aber mit der Vorstellung nicht einverstanden: Offensichtlich hatte sich die Praktikantin an ihnen „vorbei“ vorgestellt und persönliche Belange ausgeklammert. In schneller Reihenfolge stellten die Schüler deshalb verschiedene Fragen: Sind Sie verheiratet? Haben sie Kinder? Haben Sie einen Mann, was macht (arbeitet) der?

Fr. K. beantwortete diese Fragen nur zögernd. Als die Frage kam: „Haben Sie ein Auto?“ „Was für eins?“ und Frau K. darauf antwortete: „Einen 2 CV 6; eine himmelblaue, fast neue Ente“! wollten die Schüler genau wissen, ob es immer fahrbereit sei, immer genügend Luft, Öl, Wasser und Benzin habe und wer das Auto warte. Diese Fragen drückten für uns, d.h. die Praktikanten und den betreuenden Dozenten zuerst einmal Interesse an der Person der Lehrerin aus und im Fortgang des Gesprächs das technische Interesse der Schüler am Auto, das sie im übrigen als „lahme Kiste“ bezeichneten und deshalb den Rat gaben, Fr. K. solle sich einen schnellen BMW kaufen. Anscheinend wurden die Fragen befriedigend beantwortet, denn die anschließende Stunde verlief gut, d.h. die Kinder arbeiteten über weite Strecken interessiert und konzentriert mit. – Soweit der Bericht.

⁷ S. *Freud*, Vorwort zu A. Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*, Bern–Stuttgart, 1957, S. 7.

⁸ S. *Freud*, *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, GW, Band 15, S. 160.

⁹ S. *Freud*, a. a. O., S. 169.

¹⁰ Geleitwort zu Aichhorns Buch, a. a. O., S. 7.

¹¹ Ebd. S. 8.

Vandenhoeck & R. G. Bittner, *Psychoanalyse und das Handeln des Erziehers*, in: Z.f.Päd., 19 (1973), S. 77 ff.

In der Stundenbesprechung untersuchten wir die „Vorstellungssituation“. Dabei kamen wir zu dem Ergebnis, daß die Fragen der Buben nach den persönlichen Belangen und die nach dem Auto in seinen Details (Öl, Wasser etc.) zwar auf einer *realen Ebene* abliefen, aber eine *symbolische zum Inhalt* hatten: Das Auto war Ansatzpunkt, nach dem Zustand der Lehrerin zu fragen, zu fragen, ob sie gut gerüstet sei; ob sie jemanden habe, der für ihr Wohlbefinden sorgt, allgemein: Ob die Lehrerin gerüstet sei für den Unterricht mit ihnen, d. h. den Kindern. Sie fragten nach der *Beziehung* zwischen ihnen und der Lehrerin und ob auch alles getan wird, daß diese Beziehung gelingen kann.

Zurück zum Bericht:

Dieses Thema hat die Lehrerin in der nächsten Praktikumsstunde in folgender Form aufgegriffen: „Ich habe mich in der vergangenen Woche gefragt und darüber nachgedacht, warum ihr so sehr nach meinem Auto gefragt habt. Ich glaube, ihr wolltet mich auch fragen, ob nicht nur mein Auto im Schuß ist, sondern ob ich für den Unterricht mit euch immer gut gerüstet bin, d. h. ob ich gut vorbereitet bin, ob ich neue Ideen habe, ob ich gern hierherkomme und ob ich mit euch zusammen etwas machen will. In der letzten Stunde habe ich eure Fragen gar nicht so schnell verstanden, aber heute kann ich sie auch beantworten. Ich bin gut gerüstet für unseren Unterricht und habe mir viele Gedanken gemacht für die jetzt folgende Stunde. – Ich muß noch sagen, daß ich es gut gefunden habe, daß ihr mich gefragt habt. Wenn man so ein Projekt machen will, wie wir es zusammen vorhaben, dann müssen alle gut gerüstet sein und zusammenarbeiten.“ Sie bezog sich dabei auf das Generalthema des Praktikums: „Verkehrsmittel und Verkehrswege rund um die Stadt S.“ –

Alle saßen still und aufmerksam da. Die anwesenden Praktikanten, der Mentor und der betreuende Dozent hatten den Eindruck, daß die Kinder diese Antwort in sich aufnahmen. Das „Kasperspielen“ von Ivan und Peter unterblieb, es kamen keine ins Lächerliche ziehenden Reaktionen. Wir folgerten, daß die Antwort offenbar von den Kindern angenommen werden konnte und Bestandteil des Zusammenlebens wurde.

Die folgende Stunde, Mathematik mit dem Thema „Einführung in die Zeitrechnung“, die durch gemeinsame Versuche – a) Zeit schätzen (Lehrerin läuft mit Trippelschritten durch den Raum, Schüler schätzen die dazu benötigte Zeit), b) Kraftprobe mittels Stoppuhr (Schüler halten mit ausgestreckten Armen schwere Mappen, Zeit wird gemessen) = Begriff der Zeitspanne, c) Autorennen auf einer schiefen Ebene = Begriff der Zeitspanne und Zeitpunkt – gekennzeichnet war, lief unter dem Eindruck und weil die Stunde spannend und klar strukturiert war, sehr zufriedenstellend ab. Sowohl Schüler als auch die übrigen anwesenden Lehrer lernten im Spiel die beiden Begriffe Zeitspanne und Zeitpunkte. Selbst Jörg, der in den ersten zwei Mittwochen nur auf sich aufmerksam gemacht hatte und im übrigen eigenen Beschäftigungen nachging, übernahm freiwillig eine Aufgabe innerhalb des Themas. Soweit der Bericht der Praktikantin.

Zu diesem Beispiel läßt sich anmerken:

1. Es wird oft vergessen, daß Unterricht ein gemeinsames Unternehmen von Schülern und Lehrerin ist und ohne diese Gemeinsamkeit nichts zustande kommen kann. Die Erinnerung an das gemeinsame Arbeitsbündnis, aus der analytischen Arbeit als Basis des gesamten langen Prozesses unerläßlich, ist für die Kinder in der Klasse als Kontrakt, aus dem sie verändert hervorgehen sollen, um nichts weniger wichtig. An diesen Kontrakt hat der Lehrer seine Kinder zu erinnern, damit er nicht vergessen wird.
2. Im Bild des Autos aus dem Praktikum treten verschiedene Ebenen zutage.

a) eine reale Ebene	– das Auto ist als Auto samt dazugehörigen Fragen nach Zustand und Wartung zu verstehen.
b) eine symbolische Ebene	– das Auto ist auch die Lehrerin und deren Zustand, deren Versorgung und Schutz.
c) eine Übertragungs- und eine Beziehungsebene	– nicht nur die Versorgung der Lehrerin durch ihren Mann, sondern auch umgekehrt, die Versorgung der Kinder durch die Lehrerin ist wichtig.

Diese Fragen, ohnehin besonders oft am Beginn von Praktika virulent, haben wir in den letzten Jahren mit der Ankündigung des Klassenlehrers zu beantworten versucht, indem wir auf die ausdrücklichen Verabredungen und Planungen der Stunden nach Maßgabe eben des Klassenlehrers verwiesen. Dies vermochte Ängste bei den Schülern zu bannen, Praktikanten seien Störenfriede oder gar sie machten mit den Kindern Unterricht gegen den ausdrücklichen Willen des Lehrers.

Die Beziehungsebene ist uns erst auf dem Weg einer „Übersetzung“ zugänglich geworden. Erst mußte die Projektion der Kinder durchschaut und ihnen ihre Suche nach einer starken, zur Identifikation tauglichen Lehrerin für sie verdeutlicht werden.

Die Lehrerin hat dies in der Folge befolgt, indem sie sich streng an ihre Vorgabe hielt und bei gelegentlichen Störungen auf das Arbeitsbündnis verwies. Sie bediente sich in ihren Interventionen einer Mischung aus der oben skizzierten Symbolik und der Beziehungsebene. Allgemein ausgedrückt hieße dies: Es geht darum herauszufinden, in welcher Weise eine Gruppe oder Klasse eine Beziehungssuche in Worte kleidet. Bei Heimkindern liegt es nahe, daß sie das zentrale Problem, ihre Wünsche versorgt zu werden, anbieten, wobei die „Verkleidung“ bisweilen höchst phantasie reich ist. Wir haben jedoch auch die Erfahrung gemacht, mit einer Fülle von chaotischen und obszönen Geschichten überschwemmt zu werden – hier ist die sexualisierte Sprache in den Dienst der Abwehr meist früher Konflikte gestellt. Offene Präsentation wäre zu gefährlich; solche Ängste bedürfen der Einbindung in begleitende Phantasien um wenigstens darin Distanz herzustellen.

Dazu ein anderes Beispiel, ebenfalls aus einem Praktikumsbericht:

„Hansi, 8 Jahre alt, war kontaktfreudig und immer bereit, die Anwesenden in interessante Diskussionen zu verwickeln. Dabei wandte er sich hauptsächlich an die hinten sitzenden Praktikanten. Er legte großen Wert darauf, daß Herr Sch. sich alsbald neben ihn setzte und war offensichtlich beunruhigt, als dieser einmal später kam.

Häufig ließen die von Hansi angeschnittenen Themen versteckte Probleme oder Ängste deutlich werden. Er erkundigte sich eingehend nach den Haustieren der einzelnen Praktikanten. Dabei schien ihm das Problem der Versorgung besonders wichtig zu sein: „Füttern Sie die Tiere auch richtig?“. „Haben die Tiere auch genug Platz im Aquarium?“, „Kriegen die Fische genug Luft?“, „Ist die Schnecke im Aquarium nicht zu groß, so daß sie die Fische fressen könnte?“ usw.

In der Stunde darauf spürte ich von Anfang an große Unruhe, konnte mir aber nicht erklären, wodurch diese begründet war. Ich vermutete, daß es vielleicht damit zusammenhinge, daß die Klassenlehrerin von einem Tag zum nächsten nicht mehr unterrichten sollte. Ich versuchte trotzdem, meinen Unterricht wie geplant durchzuführen. Von den Diskussionen, die im Hintergrund stattfanden, bekam ich zunächst nicht viel mit, da ich bemüht war, die Aufmerksamkeit der Schüler auf ein Arbeitsblatt zu lenken. Ich konnte mich damit jedoch nicht durchsetzen. Schließlich hörte ich, wie Hansi berichtete, sie seien gestern mit ihrer Katze beim Tierarzt gewesen. Der Tierarzt habe gesagt, die Katze sei kastriert. Das Thema „Kastration“ wurde sofort von den anderen aufgegriffen. Es wurde überlegt, ob bzw. wie man Fische kastrieren könne. Die Schüler wurden immer lauter und aufgeregter und begannen bald, sich gegenseitig anzugreifen. Ich war in dieser Situation sehr hilflos, wußte nicht, wie ich mich verhalten sollte. Ich unternahm noch ein paar Versuche, zur Mathematik zurückzukommen, was mir jedoch nicht gelang. Ich dachte, daß es wichtig sei, das angeschnittene Thema aufzugreifen und mit den Schülern über das Problem zu reden, aber ich wußte nicht, wie ich das anfangen sollte. So stand ich schließlich nur noch dabei und verfolgte den Lauf der Diskussion.

Plötzlich sprang Herr W., Fachlehrer und Mentor, auf, bat mich, mich hinzusetzen und sagte ganz entschieden: „So, jetzt ist Schluß, packt eure Sachen weg, wir machen jetzt Kopfrechnen!“ Er ließ die Schüler in Zehnerschritten auf- und abwärts rechnen, rief einen nach dem anderen auf, ohne daß es zwischendurch zu einer Pause gekommen wäre. Augenblicklich kehrte in der Klasse Ruhe ein, die Schüler machten widerstandslos Kopfrechnen und sogar Hansi fragte nach einer Weile ganz kleinlaut, ob er auch mitmachen dürfe. Soweit der Bericht.

In der anschließenden Diskussion zeigten sich folgende Schwerpunkte:

– Die Vorbereitung der Lehrerin für die Kinder ist gut und wichtig, doch dies reichte nicht aus. Hier hatte sie übersehen, daß diesen Kindern durch höhere Gewalt ihre Klassenlehrerin weggenommen wurde und dies Auswirkungen haben mußte. Solche äußere Faktoren sind tiefgreifend. Die Situation erforderte es, vom Aktuellen auszugehen, also

von ihrer Verstörung, die u.a. darin ihren Ausdruck findet, daß sich die Kinder mit Praktikanten als Bewachern ausrüsten. Unterricht gegen eine solche Stimmung durchzusetzen bedeutet: Unterricht *gegen* die Kinder,

– Ähnlich wie im anderen Beispiel, bietet Hansi das Problem über Symbole an, wobei „Versorgung“ gleich mitthematisiert wird. Das Versorgungsthema, von der Praktikantin offenbar nicht verstanden und deshalb auch nicht übersetzt, kippt um, das Bedrohffühlen wird zum gegenseitigen Bedrohen: wer nimmt wem etwas weg, d.h. wie sehr sind schließlich alle versehrt? Die Kinder drehen durch und agieren ihre Angst. Der Zugriff des Fachlehrers als Rettung aus Not ist klar und angstmildernd; im pädagogischen Feld eine optimale Handlung: „Ich zeige Euch, daß weder die fehlende Klassenlehrerin noch der Stoff, die vielen Zahlen, euch so viel Angst machen können. Statt dessen biete ich euch durch meine Grenzziehung zugleich eine neue Beziehung an. Eine Intervention, die weiterer Regression vorbeugt, aktiv interveniert, nicht deutet, sondern im Rahmen des gegebenen „sozialen Rahmens Schulklasse“ steuert und Lernen ermöglicht.

– Freilich hält die Intervention den Kriterien üblichen Verständnisses psychoanalytischen Handelns in einer therapeutischen Situation nicht stand – es würde zu Recht als problematischer Eingriff gewertet werden. Denn der Lehrer handelt relativ Über-Ich-nahe und verstärkt die Abwehr. Hier aber geht es um ein Ende einer Regression in der Gruppe über einen Befehl. Die Angemessenheit des pädagogischen Mittels im Verhältnis zur Situation war hier gegeben.

– Aus der Arbeit mit Balintgruppen haben wir gelernt, daß es Gruppenphantasien gibt. Nichts anderes in der Schulklasse: die Teilnehmer schließen sich ihnen an, auch wenn sie einer solchen gemeinsamen Phantasie zunächst nicht bewußt zugewandt sind, wenn sie vom Lehrer oder Kindern formuliert werden. Beide Beispiele aus den Berichten zeigen dies: sowohl das Thema „Auto“ als auch das Thema „Tiere“ machten die unterschiedlichen Verläufe der Gruppenphantasien zum beunruhigenden Problem „Versorgung“ deutlich. Beunruhigt und zu heftigen Phantasien getrieben sah sich zunächst Hansi, die anderen warteten auf Abruf und fügten sich in das Spiel ein. Solche latente Themen bestimmen oft das psychische Klima in einer Klasse und liegen bereit, in diesem Beispiel zur Eskalation. Hier zeigt sich ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Lehrerverhalten in beiden Beispielen. Im Beispiel „Hansi und die Tiere“ scheitert der Unterricht an der Unbeweglichkeit der Lehrerin – und dafür bezahlt sie teuer: die Kinder drehen durch und der Mentor muß intervenieren. Während im Beispiel „Auto“ die Lehrerin ausführlich auf die Fragen der Kinder eingeht und danach ihren Unterricht nach Plan abwickeln kann.

4. Konsequenzen

Läßt sich Unterricht nur gegen großen Widerstand der Kinder durchführen, erscheint es angebracht, eben dies zu thematisieren, ohne sich dabei zum Spielball eigener und fremder Ideen machen zu lassen. Oft kann danach weitergearbeitet werden. Oder aber der Stoff wird durchgeboxt

und zugleich angekündigt, das anstehende heimliche bzw. unheimliche Thema erhalte einen Platz gegen Ende der Lektion.

Vermutlich ist weder die eine noch die andere Sequenz zwingend richtig. Angemessen erscheint es zu versuchen, den Symbolwert aufzudecken, der sehr oft bedrückende Realität überlagert, und im Unterricht dennoch die Symbolik für weitere Interventionen im Auge zu behalten. Auf beiden Wegen ist es allerdings unerlässlich, den Dialog mit den Kindern zu suchen, der sich an die Grundbefindlichkeit einer Klasse in entsprechender Situation und an Ideen zur Gestaltung, d.h. Überwindung der jeweiligen Zustände wendet.

Damit wird an eine bewährte Form psychoanalytischer Intervention angeknüpft, aus den Einfällen des Patienten heraus die ihm aktuelle, am meisten bedrückende Situation anzusprechen, d.h. das, was für ihn besonders erlebnisnahe ist und damit auch an seine Bereitschaft und Möglichkeit zu appellieren, selbst etwas für die Klärung seiner Konflikte tun zu können. Für Kinder in der Schule wären dann solche Interventionen und Vorschläge verständlich, die ihrem Erleben nahe sind. Die Psychoanalyse lehrt, bei allen Erlebnis- und Verhaltensformen darauf zu achten, was unsichtbar bleibt, bzw. was abgewehrt wird. Attacken können Suche verbergen, Suche kann Wünsche nach Abhängigkeit und Unterwerfung verbergen, Suche kann auf Bindungssuche hinweisen. Die Psychoanalyse lehrt ferner, auf die Relativität in den Gefühlen zu achten, und zu erkennen, daß Gefühle überdeterminiert, d.h. von unterschiedlichen Impulsen bestimmt sind. Die Psychoanalyse lehrt, kann auch dem Pädagogen zeigen, auf die Uner-schütterlichkeit seines Auftrags zu achten, allerdings nicht aus pädagogischer Tugend als solcher, sondern auch aus einer Lust heraus, mit Kindern in handelnden Umgang einzutreten. Dazu gehört z.B. das Festhalten an Plänen für Stoffverteilung, an Verfahren und am zeitlichen Ablauf, wohl aber auch an der Bereitschaft, bei Bedarf davon abzugehen, allerdings mit dem Ziel, dorthin wieder zurückzukehren. Preisgabe der Autorität des Lehrers und seines Vorhabens bedeutet für die Kinder letztlich Preisgabe ihrer eigenen Autorität, die Folgen sind bei verhaltensauffälligen Kindern besonders gravierend.

Die Psychoanalyse kann dem Pädagogen zeigen, sich vom Zwang im Umgang und im Gebrauch eben solcher Pläne und Einteilungen auch freizuhalten; Behiehungen bedürfen, um erträglich zu sein, der Distanz. Beurteilbar wird dies dann, wenn der Lehrer sich und anderen solche Distanz zugestehen kann.

Auch das klassische didaktische Dreieck läßt sich unter psychoanalytischen Aspekten betrachten: Stoff, Kind und Lehrer sind die Beteiligten. Jeder Ausschluß des Dritten wirkt beziehungsstörend: das dem Stoff ausgelieferte Kind ohne den Lehrer, und das dem Lehrer ausgelieferte Kind. Es muß ein Dritter hinzukommen, wenn man so will, „Vater Staat“ oder „Mutter Schule“ über Richtlinien und Verordnungen, damit produktive und lebendige Beziehungen entstehen können. Insofern halte ich die Wünsche nach Abschaffung von Plänen und Verordnungen zumindest für einseitig.

Fragen wir schließlich noch, ob sich denn psychoanalytisches Denken im pädagogischen Bereich auch durch bestimmte Interventionsformen eindeutig nachweisen ließe, ob also zur Theorie des Handelns eine Technik des Handelns hinzugefügt werden könnte. – Eine Antwort wäre sorgfältig darauf abzustimmen, ob dabei gewährleistet bliebe, daß die Mittel des Handelns dem Setting, innerhalb dessen gehandelt werden soll, zugeordnet sind.

Es gibt hierfür derzeit zwei ausführliche begründete Vorschläge: Im Modell von G. Bittner werden *Handlungs- und Deutungssequenzen* einander gegenübergestellt. Für den Pädagogen erscheinen *nichtdeutende Handlungssequenzen* am Platz, wobei präzisiert wird „Nichtdeutende Interventionen müssen sich als psychoanalytisch ausweisen nach den gleichen Kriterien wie verbale Deutungen: durch den Nachweis von Veränderungen im Verhalten von Ich und Es, an den Introjekten, an Übertragung und Widerstand“¹³.

Das andere Modell von W. Loch¹⁴ legt die Unterscheidung anders. Er stellt *Beratung* mit den Einzelformen Katharsis, Ratgeber, Manipulation, Klarifikation, Reflexion und Konfrontation der *Behandlung* mit der typischen Interventionsform der *Interpretation* (unterstützende Verfahren) bzw. der *Deutung dynamisch unbewußten Materials (aufdeckende Verfahren)* einander gegenüber: Loch läßt zwar Klarifikation und Reflexion auch für die Behandlung gelten, die Deutungen in seinem Sinn bleiben allerdings ausschließlich der Behandlung vorbehalten.

Beide Unterscheidungen haben Vorzüge. Während Bittner das Handeln mit einbezieht und im Handeln selbst schon analytische Merkmale sieht, legt Loch Wert auf die Charakteristik der Interventionen und an welche Instanz in der innerpsychischen Struktur sie sich richten. Während bei Loch das Klinische Setting Psychoanalytiker und Patient als Handlungsrahmen mitzudenken ist, kann man Bittners Argumentation nur verstehen, wenn man den Handlungsbegriff auch unter dem Gesichtspunkt von handelndem Deuten sieht. Der institutionelle Rahmen ist dann zunächst offen – ob in der Schulklass, in der Gruppe oder im Einzelgespräch, so wie wir es in den Schriften Aichhorns, Zulligers u.v.a. finden. Die Unterscheidung schiene mir dann eher so plausibel: Wenn schon über Handeln Veränderungen an der entscheidenden innerpsychischen Struktur bzw. Beziehung in Gang kommen sollen, dann wären Handlungssequenzen und deutende Handlungssequenzen einander gegenüberzustellen.

Meine Überlegungen sollen hier enden. Zu prüfen wäre insbesondere über welche Interventionen, ob handelnd oder verbal, die entscheidenden Veränderungen in Gang kommen und wie sie sich dem Feld zuordnen lassen, das zu verändern sie angewandt werden sollen, dem Feld der Erziehung¹⁵.

¹³ Bittner, a. a. O., S. 87f.

¹⁴ W. Loch, *Beratung, Behandlung, Methoden und Abgrenzungen*, in: *Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart 1971, S. 7ff.

¹⁵ Für die Überlassung von Beispielen in diesem Aufsatz habe ich Frau Sonderschullehrerin Roswitha Leiherr-Fischer, Herman-

Summary

A Psychoanalytical Approach to the Teaching of Behaviorally Disturbed Children

Teachers, in their everyday working routine with behaviorally disturbed children, are quite frequently exposed to intensive stress. They are, therefore, quickly ready to demand „effective“ help and relief. Long-term supervision is thus indicated. Where, for external reasons, long-term

supervision is not practicable, the here presented empirical model offers an alternative. Students of the teaching profession, during the practical part of their education, are instructed in the management of their own behavior. The theoretical basis is group work in the manner of Michael Balint and Freud's psychoanalysis.

Anshr. d. Verf.: Prof. Dr. phil. Christoph Ertle, Bachstraße 19,
7408 Kusterdingen-Jettenburg.

Vandenhoeck & Ruprecht

1983

Nohl-Schule im Kinderdorf Gutenhalde, 7024 Bonlanden, zu danken.